



Razvojni status dece i poverenje roditelja u vaspitače u inkluzivnom vrtiću

Nataša S. Buha*, Marija M. Jelić**

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Uvod: Poverenje predstavlja temelj dobrog partnerskog odnosa između roditelja i vaspitača, a dovodi se u vezu sa nizom pozitivnih ishoda ne samo za dete već i za same roditelje i stručnjake. *Cilj:* Ovo istraživanje ima za cilj utvrđivanje nivoa poverenja roditelja u vaspitače u inkluzivnom predškolskom okruženju, kao i razlika u nivou poverenja u odnosu na razvojni status deteta. *Metode:* Uzorkom je obuhvaćeno ukupno 433 roditelja dece koja pohađaju inkluzivne predškolske ustanove. Od ukupnog broja roditelja, 37.2% su roditelji dece sa različitim smetnjama u razvoju. Poverenje roditelja u vaspitače procenjeno je primenom Skale poverenja. *Rezultati:* Dobijeni rezultati ukazuju na to da roditelji dece sa različitim smetnjama u razvoju imaju nešto niži nivo poverenja u vaspitače od roditelja dece tipičnog razvoja, ali ne i statistički značajno. Značajno niži nivo poverenja registrovan je kod roditelja dece sa višestrukim smetnjama ($p \leq .001$). Detaljnijom analizom utvrđeno je da je nivo poverenja roditelja dece sa senzornim smetnjama i sa problemima u domenu emocija i ponašanja sličan nivou poverenja roditelja dece bez teškoća. S druge strane, roditelji dece sa drugim razvojnim teškoćama u velikom procentu pokazuju nizak stepen poverenja u pogledu načina komunikacije vaspitača i podrške pružene razvoju njihove dece. *Zaključak:* Rezultati ukazuju na to da bi vaspitači trebalo da budu adekvatno obučeni i senzibilisani u prepoznavanju i reagovanju na različite potrebe dece sa smetnjama i njihovih roditelja, kao i u vođenju otvorene i konstruktivne komunikacije sa roditeljima.

Ključne reči: poverenje, roditelji, vaspitači, inkluzija, smetnje u razvoju

Korespondencija: Nataša Buha, natasabuha@fasper.bg.ac.rs

* <https://orcid.org/0000-0002-8568-6309>

** <https://orcid.org/0000-0003-0146-9663>

Napomena: Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu koji finansira Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/200096).

Uvod

Porodica i predškolska ustanova predstavljaju najvažnije okruženje za razvoj dece jer kroz interakciju sa roditeljima i vaspitačima deca ovladavaju različitim veštinama i sposobnostima (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Da bi porodica i predškolska ustanova usaglašeno delovale na razvoj i vaspitanje dece, kvalitet odnosa između vaspitača i roditelja je od izuzetnog značaja. Dosadašnja istraživanja pokazuju da pozitivan odnos donosi brojne prednosti ne samo za dete već i za roditelje i stručnjake. Kod dece se primećuju bolje socijalne veštine i niži nivo problema u ponašanju (Elicker et al., 2013; Kim et al., 2012; Santiago et al., 2016), te razvijenije kognitivne sposobnosti i akademske veštine (Cook et al., 2018; Elicker et al., 2013; Pham et al., 2018). Takođe, pozitivan odnos između roditelja i vaspitača olakšava prilagođavanje deteta školskom okruženju (Pirchio et al., 2011) i doprinosi akademskoj motivaciji (Hughes & Kwok, 2007). Kada su u pitanju roditelji, dobar partnerski odnos sa vaspitačima poboljšava kompetencije roditelja, čime doprinosi njihovom aktivnijem uključivanju u vaspitavanje sopstvene dece (Elicker et al., 2013). Takođe, kroz ovu saradnju vaspitači i nastavnici stiču dragocene uvide u detetovo ponašanje van vrtića, njegove akademske, emocionalne i socijalne potrebe (Pirchio et al., 2011), kao i u osobine roditelja i njihov odnos prema detetu (Jelić i sar., 2018). To im omogućava da efikasnije planiraju oblike podrške prilagođene specifičnim potrebama dece i roditelja, što se pozitivno odražava i na vaspitača/nastavnika prema detetu (Pham et al., 2018). Ovo je od posebne važnosti u inkluzivnom obrazovnom kontekstu (Akalin et al., 2014; Attard & Booth, 2023).

S obzirom na to da partnerstvo sa roditeljima pokazuje brojne pozitivne ishode za sve aktere uključene u vaspitno-obrazovni proces, ono je postalo zakonska obaveza za sve koji profesionalno utiču na razvoj i vaspitanje dece. Posebno je naglašena važnost uspostavljanja partnerskog odnosa sa roditeljima dece iz osetljivih grupa, uključujući i decu sa smetnjama u razvoju. Imajući u vidu da su ova deca podložnija negativnim razvojnim ishodima, partnerstvo sa njihovim roditeljima je već od ranog uzrasta presudno za njihov razvoj i kasnije napredovanje u školi (Larcombe et al., 2019; Garbacz et al., 2016). Umesto tradicionalnog pristupa saradnje, gde su odgovornosti porodice i vaspitno-obrazovne ustanove bile odvojene, savremeni pristup favorizuje model partnerske saradnje koji naglašava zajedničku odgovornost u procesu podsticanja razvoja i učenja dece.

Jedan od najvažnijih elemenata međuljudskih odnosa je poverenje, pa tako i partnerstva između roditelja i vaspitača (Clarke et al., 2010). Iako je poverenje pojam koji se koristi u svakodnevnom diskursu, teško ga je precizno operacionalizovati u istraživačke svrhe jer može značajno da varira u zavisnosti od konteksta. U literaturi se najčešće ističu tri ključna parametra: ranjivost (engl. *Trust as vulnerability*, Adams & Forsyth, 2009), moć (engl. *Trust in relation to power*, Rosenblatt & Peled, 2002) i *pouzdanje*, odnosno *verovanje u drugog* (engl.

Trust as confidence, Adams & Christenson, 1998). Iako navedeni autori različito definišu poverenje, u osnovi svi ističu da ovaj konstrukt obuhvata različite dimenzije, kao što su pouzdanost, kompetentnost, otvorenost, pravednost i dobronamernost. U ovom radu pošli smo od definicije koja pod poverenjem podrazumeva uverenje da će druga osoba raditi u korist održavanja odnosa i njegovih ciljeva, doprinoseći pozitivnim ishodima (Adams & Christenson, 1998).

Većina ranijih studija bila je usmerena na ispitivanje poverenja između roditelja i nastavnika, i to uglavnom u populaciji dece tipičnog razvoja (npr. Adams & Christenson, 2000; Penttinen et al., 2020; Santiago et al., 2016). Međutim, istraživanja poverenja u predškolskom okruženju, posebno u kontekstu inkluzije, nedovoljno su zastupljena. Imajući u vidu da uspešna inkluzija počiva na zajedničkim naporima roditelja i stručnjaka u podršci razvoju dece i formiranju njihovih adaptivnih veština, važno je imati uvid u kvalitet njihovog partnerskog odnosa. S obzirom na to da je poverenje ključni element za izgradnju partnerskog odnosa, cilj ovog istraživanja je da se utvrdi nivo poverenja roditelja u vaspitače u inkluzivnom predškolskom okruženju, kao i razlike u nivou poverenja u odnosu na razvojni status deteta.

Metod rada

Uzorak

Istraživanje je obuhvatilo 433 roditelja dece uzrasta od tri do sedam godina ($AS = 5.74$, $SD = 1.05$) iz različitih tipova naselja koja pripadaju beogradskom i vojvođanskom statističkom regionu: manje od 10.000 stanovnika (10.5%), do 100.000 stanovnika (54.2%) i više od 100.000 stanovnika (35.1%).

Uzorak je uključivao roditelje dece tipične populacije ($n = 272$) i dece sa smetnjama u razvoju ($n = 161$). Grupu roditelja dece sa smetnjama u razvoju činili su roditelji čija deca imaju višestruke (29.8%), govorno-jezičke (21.1%), motoričke (14.9%), senzorne (teškoće vida ili sluha, 14.3%), emocionalne ili bihevioralne smetnje (9.9%), kao i smetnje u domenu mišljenja (9.9%).

Tabela 1

Osnovne demografske karakteristike dece

Varijable		Razvojni status dece				Statistička vrednost
		SR		TR		
Pol	Devojčice	<i>n</i> = 71	44.1%	<i>n</i> = 134	49.3%	$\chi^2 = 1.784$ $p = .182$
	Dečaci	<i>n</i> = 90	55.9%	<i>n</i> = 138	50.7%	
	Ukupno	<i>n</i> = 161	100%	<i>n</i> = 272	100%	
Uzrast		<i>AS</i> = 5.84	<i>SD</i> = 1.01	<i>AS</i> = 5.68	<i>SD</i> = 1.07	$F = 2.428$ $p = .120$

Poduzorci dece su međusobno ujednačeni prema uzrastu ($p > .05$) i polu ($p > .05$) (detaljnije u Tabeli 1).

Instrument

Podaci o polu, uzrastu i razvojnem statusu deteta dobijeni su od vaspitača, popunjavanjem upitnika kreiranog za potrebe šire studije o partnerskom odnosu vaspitača i roditelja. Razvojni status deteta određen je na osnovu podataka o primeni individualnog obrazovnog plana (IOP) i informacija koje vaspitači poseduju o vrsti ometenosti.

Poverenje roditelja u vaspitače procenjeno je primenom Skale poverenja (engl. *Trust scale*), koja je sastavni deo Upitnika o odnosima između porodice i škole (engl. *Family-School Relationships Survey*, Adams & Christenson, 2000). Skala poverenja teorijski je zasnovana na konceptualizaciji poverenja u bliskim interpersonalnim odnosima (Holmes & Rempel, 1989, prema Adams & Christenson, 1998, 2000) kao uverenje da će druga strana ispuniti očekivanja. Sastoji se od 19 tvrdnji koje počinju frazom „Verujem da vaspitač ...”. Svaka stavka odražava različite vidove ponašanja koje bi vaspitači trebalo da koriste radi dobrobiti deteta (detaljnije u Tabeli 2), a ocenjuje se na četvorostepenoj skali Likertovog tipa (1 = nikada, 2 = retko, 3 = često, 4 = uvek). Instrument su popunjavale majke.

Izračunavanjem Kronbahove alfe na aktuelnom uzorku utvrđeno je da je pouzdanost skale visoka, kako na uzorku u celini ($\alpha = .99$), tako i na poduzorcima roditelja dece tipične populacije ($\alpha = .99$) i roditelja dece sa smetnjama u razvoju ($\alpha = .99$).

Tabela 2

Opis tvrdnji Skale poverenja

Ajtem broj	Tvrdnja
1	Doprinosi usvajanju znanja mog deteta
2	Uči moje dete da poštuje pravila i da se odgovorno ponaša
3	Pomaže mom detetu da nenasilno rešava konflikte sa svojim vršnjacima
4	Objektivno me informiše o razvoju i napredovanju mog deteta
5	Na adekvatan način (kroz razgovor i savetovanje, učešće u aktivnostima u vrtiću) podstiče me i uključuje u vaspitanje mog deteta
6	Ispravno disciplinuje moje dete
7	Vaspitač mi je dostupan kad god imam problem ili pitanje
8	Informiše me o svemu što je potrebno da znam u vezi sa mojim detetom i dešavanjima u vrtiću
9	Pomaže mom detetu da se oseća srećno i prihvaćeno u vrtiću
10	Na pravi način pomaže mom detetu da zavoli učenje
11	Na dobar način uči moje dete da poštuje pravila i da se ponaša u skladu sa njima
12	Vaspitač je ljubazan i pristupačan za razgovor
13	Vaspitač mog deteta prihvata moje savete i predloge
14	Vaspitač mog deteta je tolerantan i uvažava roditelje bez obzira na kulturološke i druge razlike

Ajtem broj	Tvrđnja
15	Vaspitač me poštuje kao roditelja; osećam se ravnopravno u razgovoru sa njim
16	Brine i radi ono što je u najboljem interesu mog deteta
17	Istinski je zainteresovan za moje dete i njegov razvoj
18	Vaspitač je vredan mog poštovanja i prijatno mi je da razgovaram s njim
19	U vrtiću će učiniti ono što je najbolje za moje dete

Statistička obrada podataka

Za analizu podataka korišćene su mere deskriptivne statistike i Kronbahova alfa za procenu unutrašnje konzistentnosti skale, dok su za statističko zaključivanje korišćeni Hi-kvadrat test, jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) i multivarijantna analiza varijanse (MANOVA). ANOVA je korišćena za utvrđivanje razlika u nivou poverenja između roditelja dece tipičnog razvoja i subgrupa roditelja dece sa različitim smetnjama u razvoju razmatranjem srednje vrednosti svih stavki skale. Za detaljniju analizu razlika na pojedinačnim ajtemima (stavkama) korišćena je MANOVA, a procenat odgovora na pojedinačnim ajtemima dodatno je analiziran kako bi se uočile varijacije na svakom ajtemu.

Rezultati istraživanja

U Tabeli 3 prikazani su deskriptivni podaci Skale poverenja u zavisnosti od razvojnog statusa deteta. Kao pokazatelj roditeljskog poverenja korišćena je srednja vrednost svih stavki.

Tabela 3

Poverenje roditelja u vaspitače u zavisnosti od razvojnog statusa deteta

Razvojni status	Min	Max	<i>AS</i>	<i>SD</i>
Tipičan razvoj	1.26	4.00	3.09	0.85
Smetnje u razvoju				
Višestruke smetnje	1.11	4.00	2.50	0.87
Senzorne smetnje	1.58	4.00	3.07	0.91
Govorno-jezičke smetnje	1.84	4.00	2.77	0.93
Motoričke smetnje	1.95	4.00	2.60	0.80
Emocionalno/bihev. smetnje	1.74	3.95	2.73	0.75
Smetnje u mišljenju	1.00	4.00	2.57	0.82

Na osnovu deskriptivnih pokazatelja može se reći da je poverenje roditelja u vaspitače, na nivou uzorka u celini, umereno pozitivno ($AS = 2.93$, $SD = 0.88$). Sličan nivo poverenja (umereno pozitivan) viđa se i na različitim poduzorcima (AS od 2.50 do 3.09, Tabela 3).

Razvojni status deteta je značajan činilac roditeljskog poverenja u vaspitače [$F(6, 432) = 4.55, p < .001, \eta_p^2 = .06$]. *Post hoc* analizom, uz Bonferoni korekciju, utvrđeno je da je razlika u poverenju značajna samo između roditelja dece tipičnog razvoja i roditelja dece sa višestrukim smetnjama ($p = .001$). Iako nešto niže (detaljnije u Tabeli 3), poverenje roditelja dece sa drugim razvojnim teškoćama poredivo je sa nivoom poverenja roditelja dece tipičnog razvoja ($ps > .05$).

Aspekti poverenja roditelja u vaspitače

Na nivou ajtem analize uočeno je da je obrazac poverenja roditelja dece sa smetnjama u razvoju i bez smetnji međusobno sličan (Grafikon 1). Kod obe grupe roditelja primećuje se značajniji pad poverenja na stavkama koje se odnose na adekvatno podsticanje i uključivanje roditelja u vaspitanje deteta (stavka 5) i prihvatanje njihovog mišljenja (stavka 13).

Grafikon 1

Profil poverenja roditelja dece sa smetnjama u razvoju i bez smetnji



Da bismo dodatno ispitali značajnost uočenih razlika na pojedinačnim stavkama između roditelja dece tipične populacije i roditelja dece sa smetnjama u razvoju, upotrebljena je MANOVA. Utvrđeno je da postoji značajan ukupni efekat grupe [Wilks' $\lambda = .91, F(19, 413) = 2.12, p = .004, \eta_p^2 = .09$]. Naknadne jednovarijantne ANOVA analize su, uz Bonferoni korekciju [$p(.05/19) = .003$],

pokazale prisustvo značajnih razlika između ove dve grupe roditelja na svim stavkama ($p < .003$).

Analizom frekvencija odgovora u svakoj subgrupi roditelja želeli smo da sagledamo na kojim je stavkama njihovo poverenje najviše, a na kojim najniže. U Tabeli 4 dat je prikaz učestalosti stepena saglasnosti roditelja (odgovori često i uvek, koji ukazuju na visok nivo poverenja) sa izjavama koje opisuju različite aspekte odnosa sa vaspitačima i percepciju njihovog ponašanja.

Tabela 4

Učestalost odgovora „često” i „uvek” na Skali poverenja

Ajtem	TR	VS	SS	GJS	MS	EBS	SM
1	69.5%	41.7%	65.2%	44.1%	41.7%	62.5%	50.1%
2	69.5%	44.7%	65.2%	44.1%	41.6%	62.6%	56.3%
3	69.1%	41.6%	65.2%	44.1%	45.8%	62.6%	50.0%
4	65.8%	39.6%	60.8%	44.1%	37.5%	56.3%	56.3%
5	55.2%	22.9%	60.8%	38.2%	37.5%	37.5%	37.5%
6	68.0%	39.6%	65.2%	44.1%	33.4%	62.5%	56.3%
7	65.5%	27.1%	65.2%	44.1%	37.5%	62.5%	56.3%
8	64.0%	39.6%	60.9%	44.1%	37.5%	62.6%	56.3%
9	66.5%	41.6%	65.2%	44.1%	37.5%	56.3%	50.0%
10	66.2%	41.6%	65.2%	44.1%	33.3%	56.3%	31.3%
11	67.2%	39.6%	65.2%	44.1%	37.5%	62.5%	37.6%
12	66.6%	41.7%	60.9%	44.1%	37.5%	62.5%	50.1%
13	54.4%	20.8%	56.5%	44.1%	33.3%	50.1%	18.8%
14	64.3%	29.1%	65.2%	44.1%	37.5%	62.6%	50.0%
15	73.1%	41.6%	69.6%	44.1%	37.5%	62.6%	37.6%
16	67.3%	41.6%	65.2%	44.1%	45.8%	56.3%	50.1%
17	66.9%	41.7%	60.9%	44.1%	41.7%	56.3%	56.3%
18	67.3%	43.7%	69.5%	32.3%	37.5%	56.3%	56.3%
19	62.9%	39.6%	60.9%	41.1%	45.8%	62.6%	50.0%

Legenda: TR = tipičan razvoj; VS = višestruke smetnje; SS = senzorne smetnje; GJS = govorno-jezičke smetnje; MS = motoričke smetnje; EBS = emocionalne/bihevioralne smetnje; SM = smetnje mišljenja

Ukupno posmatrano, najniža frekvencija pozitivnih odgovora kod svih grupa roditelja je za stavke 5 (Na adekvatan način me podstiče i uključuje u vaspitanje mog deteta) i 13 (Prihvata moje savete i predloge). Najnižu frekvenciju pozitivnih odgovora na stavci 5 imaju roditelji dece sa višestrukim smetnjama (oko 23%), a zatim, sa oko 38%, roditelji dece sa ostalim razvojnim teškoćama. Na stavci 13 najnižu frekvenciju pozitivnih odgovora imaju roditelji dece sa smetnjama u domenu mišljenja i dece sa višestrukim smetnjama (oko 20%), a zatim sa oko 33% roditelji dece sa motoričkim smetnjama. Kao što

se vidi u Tabeli 3, roditelji dece tipičnog razvoja i roditelji dece sa senzornim smetnjama generalno imaju najviši nivo poverenja u vaspitače, ali se u Tabeli 4 vidi da je na stavci 5, kao i na stavci 13, i kod ove grupe roditelja poverenje nešto niže nego na ostalim stavkama.

Osim toga, u Tabeli 4 se vidi da roditelji dece sa višestrukim smetnjama imaju najnižu frekvenciju pozitivnih odgovora i za stavke 7 (Dostupan je kad god imam problem ili pitanje, oko 27%) i 14 (Tolerantan je i uvažava me bez obzira na kulturološke razlike, oko 29%). Takođe, roditelji dece sa govorno-jezičkim smetnjama najnižu frekvenciju pozitivnih odgovora (oko 32%) imaju za stavku 18 (Vredan je mog poštovanja i prijatno mi je da razgovaram s njim), s tim da na svim ostalim stavkama frekvencija pozitivnih odgovora ove grupe roditelja ne prelazi 44%. Dodatno, roditelji dece sa smetnjama u domenu mišljenja, višestrukim smetnjama i motoričkim teškoćama najnižu frekvenciju pozitivnih odgovora (od 31 do 40%) imaju za stavku 10 (Na pravi način pomaže mom detetu da zavoli učenje) i 11 (Na dobar način uči moje dete da poštuje pravila i ponaša se u skladu s njima), dok roditelji dece sa višestrukim smetnjama i motoričkim teškoćama najniže frekvencije pozitivnih odgovora (oko 40% i 33%) imaju i za stavku 6 (Pravilno disciplinuje moje dete).

Dobijeni rezultati dodatno su potvrđeni primenom MANOVE. Utvrđeno je da roditelji dece sa smetnjama u razvoju, nezavisno od vrste teškoća deteta, slično kao i roditelji dece tipičnog razvoja ocenjuju doprinos vaspitača u usvajanju znanja deteta (stavka 1) i podsticanju roditelja da se uključe u njegovo vaspitanje (stavka 5), ($ps = .003$). *Post hoc* analizom, uz Bonferoni korekciju, utvrđeno je da je profil poverenja roditelja dece sa senzornim smetnjama i emocionalnim/bihevioralnim teškoćama u celini sličan profilu poverenja roditelja dece tipičnog razvoja (1–19 ajtem, $ps > .05$). Ostale grupe roditelja imaju niži nivo poverenja u različitim ispitivanim aspektima (Tabela 5). Izdvajaju se roditelji dece sa višestrukim smetnjama, koji imaju značajno niže poverenje u svim procenjivanim aspektima ($ps < .020$), izuzev na stavkama 1, 5 i 18.

Tabela 5

Naknadna poređenja razlika u profilu poverenja roditelja dece sa smetnjama u razvoju u odnosu na roditelje dece tipičnog razvoja

Vrsta smetnje u razvoju	Ajtem	<i>p</i>
Govorno-jezičke smetnje	18	.030
	10	.052
Smetnje mišljenja	11	.046
	13	.030
Motoričke smetnje	2	.034
	4	.034
	6	.031

Diskusija

U skladu sa ciljevima našeg istraživanja, dobijeni rezultati ukazuju na to da roditelji imaju umeren nivo poverenja u vaspitače, nezavisno od razvojnog statusa deteta. Ipak, u grupi roditelja dece sa smetnjama u razvoju poverenje u vaspitače je niže, i to značajno niže kada su u pitanju roditelji dece sa višestrukim smetnjama. Sličan nalaz dobijen je i na uzorku roditelja predškolaca u Turskoj – obe grupe roditelja imale su percepciju da je njihov odnos sa vaspitačima relativno dobar, s tim što su roditelji dece sa razvojnim teškoćama doživljavali svoj odnos sa vaspitačima manje pozitivno nego roditelji dece tipičnog razvoja (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018). Takođe, istraživanja pokazuju da sa težinom kliničke slike deteta opada kvalitet odnosa između roditelja i vaspitača u inkluzivnom setingu (npr. Garbacz et al., 2016). S druge strane, postoje dokazi da roditelji čija deca zbog težine simptoma dobijaju intenzivniju defektološku podršku u okviru specijalnog obrazovanja, pokazuju znatno viši nivo poverenja (Adams & Christenson, 1998) i porediv kvalitet odnosa sa onim o kojem izveštavaju roditelji dece tipične populacije (Đorđević et al., 2022). Dodatno, roditelji sa niskim ili umerenim nivoom poverenja imaju značajno manje pozitivne stavove prema uključivanju u zajednički rad sa decom nego roditelji koji ispoljavaju visok stepen poverenja, što ukazuje na to da kvalitet (i obim) podrške stručnjaka posreduje u vezi između težine kliničke slike deteta i poverenja roditelja, a samim tim i njihovog angažovanja u vaspitanju dece (Adams & Christenson, 1998).

Iako vaspitači i nastavnici generalno imaju pozitivan stav prema filozofiji inkluzije (npr. Jablan i sar., 2020; Mihić et al., 2018; Nikolić & Lozić, 2024; Tamaš i sar., 2023; Tan et al., 2022), često su manje spremni da je sprovedu kada učenici imaju kompleksne potrebe ili izražene teškoće u ponašanju (Avramidis & Norwich, 2002; Lindner et al., 2023; Rakap & Kaczmarek, 2010). Ovo sugerise da osobine učenika, poput vrste i težine razvojnih smetnji ili problema u ponašanju, možda nisu glavni uzrok prepreka za inkluziju. Umesto toga, prepreke mogu proisteći iz stavova nastavnika i škole prema ovim učenicima. Rezultati ranijih istraživanja pokazuju da su nastavnici sa pozitivnim stavovima prema inkluziji spremniji da prilagode obrazovno okruženje potrebama deteta, što uključuje modifikaciju nastavnih metoda, materijala, socijalne dinamike, kao i pružanje emocionalne podrške kako bi se učenici sa smetnjama u razvoju osećali prihvaćeno (Avramidis et al., 2019; Monsen et al., 2014). U tom smislu stavovi vaspitača i nastavnika mogu uticati i na kvalitet partnerskog odnosa sa roditeljima ove dece. Svakako, nalaz da se sa složenošću potreba deteta poverenje roditelja u vaspitače smanjuje mogao bi da se dovede i u vezu sa činjenicom da roditelji dece sa smetnjama u razvoju doživljavaju viši nivo stresa od roditelja dece tipičnog razvoja (Hsiao, 2018; Staunton et al., 2023). Ovaj stres može biti izazvan različitim faktorima, uključujući brigu oko budućnosti deteta, potrebu za dodatnim resursima ili

podrškom, kao i svakodnevnim izazovima koji se javljaju u obrazovnom i socijalnom kontekstu. Kompleksne potrebe dece sa težim razvojnim smetnjama zahtevaju intenzivnu saradnju između roditelja i profesionalaca, ali stres koji roditelji doživljavaju može otežati njihovo uključivanje u vaspitno-obrazovni proces i negativno uticati na uspostavljanje kvalitetnog odnosa sa vaspitačima (npr. Burke & Hodapp, 2014; McIntyre et al., 2023).

Inkluzivno obrazovanje ne zavisi samo od fizičke prisutnosti deteta u učionici, već i od sposobnosti nastavnika da prepoznaju potrebe deteta i prilagode socijalnu dinamiku i metode podučavanja, što je ključno za izgradnju poverenja između roditelja i škole (Falkmer et al., 2015). Naši rezultati pokazuju da veliki procenat roditelja dece sa smetnjama u razvoju, posebno onih sa decom sa višestrukim smetnjama (80%), ima najmanje poverenja u vaspitače upravo u vezi sa očekivanim unapređenjem njihovih roditeljskih kompetencija o načinima podsticanja razvoja i vaspitanja njihove dece. Jedno od mogućih objašnjenja je da vaspitači nemaju dovoljno znanja i iskustva u radu sa roditeljima i decom sa različitim potrebama, na šta dosledno ukazuju brojna istraživanja, kao i sami prosvetni radnici (npr. Jablan i Maksimović, 2020; Knežević-Florić i sar., 2018). Da ovo nije problem samo u našoj inkluzivnoj obrazovnoj praksi potvrđuju i brojne evaluacione studije u drugim sredinama i obrazovnim kontekstima, posebno kada su u pitanju kompetencije potrebne za rad sa roditeljima i decom koja imaju potrebu za intenzivnijom podrškom. Istraživanja pokazuju da, na primer, emocionalni problemi dece, poput stidljivosti, anksioznosti i depresije, često prolaze neprimećeni od nastavnika. Takav nedostatak prepoznavanja može dovesti do frustracije roditelja zbog ograničene podrške nastavnika, što se odražava na kvalitet odnosa između roditelja i vaspitača (McIntyre et al., 2023). Nastavnicima često nedostaje i razumevanje da su određene karakteristike deteta deo njegove kliničke slike (Hay & Winn, 2005), kao i znanja o funkcijama različitih oblika ponašanja (Mortenson et al., 2008; Young & Martinez, 2016) i adekvatnim načinima reagovanja (Attard & Booth, 2023; Hay & Winn, 2005). U skladu sa navedenim, i naši nalazi ukazuju na to da roditelji dece sa smetnjama u domenu mišljenja, višestrukim smetnjama i motoričkim teškoćama, u procentima od čak 60 do 70%, nikad ne veruju ili retko veruju da vaspitači na pravi način pomažu njihovoj deci da zavole učenje i poštuju pravila ponašanja, niti veruju da ih pravilno disciplinuju.

Osim nepoverenja u profesionalne kompetencije vaspitača, naši nalazi ukazuju i na neadekvatnu komunikaciju vaspitača sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju. Čak 80% roditelja dece sa smetnjama u domenu mišljenja i dece sa višestrukim smetnjama izjašnjava se da vaspitači nikada ne prihvataju ili retko prihvataju njihovo mišljenje i savete, a isti stav ima i 70% roditelja dece sa motoričkim teškoćama. U isto tako velikom procentu roditelji dece sa višestrukim smetnjama ne veruju u dostupnost vaspitača kada

imaju problem/pitanje, kao i da je retko tolerantan i da ih uvažava. Slično tome, 70% roditelja dece sa motoričkim i smetnjama u domenu mišljenja veruje da ih vaspitač nikada ne poštuje ili retko poštuje kao roditelja i ravnopravno razgovara sa njima. Uverenje da vaspitač nije vredan njihovog poštovanja i da se ne osećaju prijatno u razgovoru s njim ima čak 70% roditelja dece sa govorno-jezičkim teškoćama. Dobijeni nalazi su više nego zabrinjavajući, ali, nažalost, komunikacija između roditelja i profesionalaca je ključni problem na koji se ukazuje i u drugim studijama inkluzivnog obrazovanja. Ona, iz ugla roditelja, treba da podrazumeva dvosmernu, učestalu i otvorenu razmenu informacija, koja bi se odvijala ne samo formalnim kanalima već i vođenjem neformalnih razgovora, što bi omogućilo roditeljima da budu informisani o svakodnevnim dešavanjima i napretku svog deteta (Falkmer et al., 2015). Ovakav vid komunikacije ključan je za izgradnju i očuvanje roditeljskog poverenja, posebno kada je reč o deci sa smetnjama u razvoju (Hummel et al., 2023; Stoner et al., 2005). Međutim, brojni autori ističu da ovim roditeljima često nedostaje prilika za otvorenu komunikaciju sa stručnjacima i da njihova mišljenja nisu uvek adekvatno saslušana. Istovremeno, vaspitači često nisu dovoljno dostupni ili senzibilni za njihove različite potrebe. Dodatno, iako su formalno podstaknuti da iznose svoje stavove, roditelji često imaju podređenu ulogu u procesu donošenja odluka (Falkmer et al., 2015; Lai & Vadeboncoeur, 2012; Stoner & Angell, 2014; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018).

U svetlu dobijenih nalaza, treba istaći i da roditelji dece sa senzornim smetnjama, kao i roditelji dece sa problemima u domenu emocija i ponašanja, spadaju u grupu koja ima niži rizik za teškoće formiranja poverenja u vaspitače. Obrazac njihovog poverenja sličan je onom kod roditelja dece tipičnog razvoja. Međutim, aspekt u kojem i ove grupe roditelja pokazuju najmanje poverenja takođe sugerise da su komunikacija i kompetencije vaspitača glavne prepreke u izgrađivanju poverenja roditelja u vaspitače u inkluzivnom okruženju.

Ograničenja istraživanja i preporuke

Iako je ovim istraživanjem obuhvaćen veliki broj ispitanika iz različitih mesta, ograničenje na samo dva statistička regiona umanjuje mogućnost generalizacije nalaza na širu populaciju, jer specifičnosti određenih lokalnih zajednica i razlike u resursima između regiona mogu imati ključnu ulogu u kvalitetu odnosa između roditelja i vaspitača.

Studija se oslanjala na jedan instrument prikupljanja podataka – upitnik, koji, iako koristan za kvantitativno merenje poverenja, može biti nedovoljan za dublje i objektivnije sagledavanje suptilnih aspekata interakcije. Korišćenje dodatnih metoda, poput polustrukturisanih intervjuja ili fokus-grupa, omogućilo bi prikupljanje bogatijih kvalitativnih podataka koji bi osvetlili emocionalne i socijalne faktore u osnovi poverenja.

Narednim istraživanjima bilo bi poželjno obraditi uticaj individualnih faktora kao što su ličnost roditelja i vaspitača, njihova prethodna iskustva sa inkluzijom, percepcija i nivo stresa roditelja dece sa razvojnim smetnjama. Ovi faktori, koji se mogu značajno razlikovati među učesnicima, mogu imati značajan uticaj na odnos poverenja, kao i na spremnost na saradnju i razmenu informacija. Razmatranje ovih aspekata moglo bi obogatiti nalaze i omogućiti preciznije preporuke za praksu.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da poverenje roditelja u vaspitače varira u zavisnosti od razvojnih potreba njihove dece. Roditelji dece sa smetnjama u razvoju imaju nešto niži nivo poverenja u vaspitače od roditelja dece tipične populacije, pri čemu je značajno niže poverenje zabeleženo kod roditelja dece sa višestrukim smetnjama. Dobijeni rezultati sugerišu da kako se složenost potreba deteta povećava, poverenje roditelja u vaspitače opada, ali ne zbog samih teškoća s kojima se dete suočava, već zbog ključnih elemenata na kojima se poverenje zasniva – profesionalnih kompetencija vaspitača i načina njihove komunikacije sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju.

Imajući ovo u vidu, vaspitači bi kroz inicijalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje trebalo da budu adekvatno senzibilisani za prepoznavanje i odgovaranje na potrebe roditelja i dece, kao i obučeni za primenu praktičnih strategija rada sa decom sa različitim razvojnim smetnjama. Ovakve obuke mogle bi povećati samopouzdanje vaspitača i njihovu spremnost da primene metode prilagođene individualnim potrebama dece, doprinoseći time da roditelji osećaju da imaju očekivanu podršku u skladu sa potrebama njihove dece, što bi učvrstilo njihovo poverenje u vaspitače i osnažilo ih za aktivnije učešće u zajedničkom radu sa decom. Takođe, u obrazovanju vaspitača potrebno je posvetiti dodatnu pažnju razvoju veština saradnje između roditelja i vaspitno-obrazovne ustanove, sa posebnim akcentom na partnersku komunikaciju zasnovanu na uvažavanju ličnosti roditelja. To uključuje i prilagođavanja pristupa komunikaciji specifičnim potrebama porodica dece sa smetnjama.

Nalazi ove studije, osim smernica za inkluzivnu praksu, doprinose razumevanju značaja poverenja roditelja u vaspitače i predstavljaju osnovu za dalja istraživanja u ovoj oblasti.

Literatura

- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2009). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership*, 19(2), 126-152. <https://doi.org/10.1177/105268460901900201>
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38, 477-497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14, 1-22. https://doi.org/10.1300/J008v14n01_01
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 39-60. <http://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Attard, N., & Booth, N. (2023). Autism and mainstream education: the parental perspective. *International Journal of Educational Research*, 121, 102234. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.
- Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Mental Retardation*, 52(1), 13-23. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.1.13>
- Clarke, B., Sheridan, S., & Woods, K. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. Christenson, & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). Routledge.
- Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2018). Is parent-teacher cooperation in the first year of school associated with children's academic skills and behavioral functioning? *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 211-226. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0222-z>
- Đorđević, M., Glumbić, N., Memisevic, H., Brojčin, B., & Krstov, A. (2022). Parent-teacher interactions, family stress, well-being, and parental depression as contributing factors to parental involvement mechanisms in education of children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 838-849. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1896962>
- Elicker, J., Wen, X., Kwon, K. A., & Sprague, J. B. (2013). Early Head Start relationships: Association with program outcomes. *Early Education & Development*, 24(4), 491-516. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.695519>
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>

- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent-teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 478-490. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000157>
- Hay, I., & Winn, S. (2005). Students with Asperger's syndrome in an inclusive secondary school environment: Teachers', parents', and students' perspectives. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 140-154. <https://doi.org/10.1017/S103001120002532X>
- Hsiao, Y. J. (2018). Parental stress in families of children with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 201-205. <https://doi.org/10.1177/1053451217712956>
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2023). Parents' trust in their child's preschool: associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early Education and Development*, 34(5), 1057-1074. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2101344>
- Jablan, B., Lončar, N., Stanimirov, K., & Anđelković, M. (2020). Stavovi nastavnika seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluziji. U M. Orel, J. Brala-Mudrovčič, i J. Miletić (Ur.), *Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo* (str. 639-649). EDUvision.
- Jablan, B. Đ., i Maksimović, J. M. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija – stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, 22, 85-100. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084J>
- Jelić, M., Stojković, I., i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165-187. <https://doi.org/10.5937/specedreh17-16592>
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N., Ryoo, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: Associations with children's functioning (CYFS Working Paper No. 2012-2). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu
- Knežević-Florić, O. Č., Ninković, S. R., i Tančić, N. D. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika – uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22. <https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K>
- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073-3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>
- Lai, Y., & Vadeboncoeur, J. A. (2012). The discourse of parent involvement in special education: A critical analysis linking policy documents to the experience of mothers. *Educational Policy*, 27(6), 867-897. <https://doi.org/10.1177/0895904812440501>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- McIntyre, L. L., Santiago, R. T., Sutherland, M., & Garbacz, S. A. (2023). Parenting stress and autistic children's emotional problems relate to family-school partnerships and parent mental health. *School Psychology*, 38(5), 273-286. <https://doi.org/10.1037/spq0000531>

- Mihić, S., Sanja, N. V., & Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 69-82. <https://doi.org/10.31299/hrri.54.1.6>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mortenson, B. P., Rush, K. S., Webster, J., & Beck, T. (2008). Early career teachers accuracy in predicting behavioral functioning: A pilot study of teacher skills. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4(4), 311-318. <https://doi.org/10.1037/h0100861>
- Nikolić, M., & Lozić, M. (2024). Teachers' opinions on the inclusion of children with Down syndrome in regular schools. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 23(2), 113-128. <https://doi.org/10.5937/specedreh23-45221>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2020). Exploring parent-teacher trust and school involvement: A Finnish perspective. In N. K. Toren, & G. J. van Schalkwyk (Eds.), *Parental involvement: Practices, improvement strategies and challenges* (pp. 65-89). Nova Science Publishers.
- Pham, Y. K., Murray, C., & Good, R. H. (2018). Grades, behavior, and engagement of adolescents with disabilities: An examination of social relationships among students, parents, and teachers. *School Community Journal*, 28(2), 47-62.
- Pirchio, S., Volpe, E., & Taeschner, T. (2011). The role of parent-teacher involvement in child adjustment and behaviour in child-care centres. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 56-64. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18180>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rosenblatt, Z. & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367. <https://doi.org/10.1108/09578230210433427>
- Santiago, R. T., Garbacz, A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003-1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>
- Scorgie, K., & Sobsey, D. (2017). So you think we can trust? (Re)building home-school collaboration with families of children with disability. In K. Scorgie, & D. Sobsey (Eds.), *Working with families for inclusive education: Navigating identity, opportunity and belonging* (pp. 255-271). Emerald Publishing Limited.
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2023). Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 40(2), 192-199. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.4>
- Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2014). Trust and communication: Perspectives of mothers of children with disabilities on the role and importance of communication in trusting relationships with teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 141-162.
- Stoner, J., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S., & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010401>

- Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent-teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190-1201. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261124>
- Tamaš, D., Škrbić, R., Matić, I., & Vignjević, N. (2023). Stavovi zaposlenih u obrazovanju prema inkluziji učenika sa poremećajima iz spektra autizma. *Pedagoška stvarnost*, 69(1), 92-107. <http://pedagoskastvarnost.ff.uns.ac.rs/>
- Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., & Werning, R. (2022). Preschool teachers' attitudes towards inclusion: a comparison study between China and Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 994-1008. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997480>
- Young, A., & Martinez, R. (2016). Teachers' explanations for challenging behavior in the classroom: What do teachers know about Functional Behavior Assessment?. *National Teacher Education Journal*, 9(1), 39-46.

Children's developmental status and parental trust in educators in inclusive preschools

Nataša S. Buha, Marija M. Jelić

University in Belgrade - Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia

Introduction. Trust forms the foundation of a good partnership between parents and educators and is associated with a range of positive outcomes, not only for the child but also for the parents and professionals. **Objective.** The aim of this study is to determine the level of parental trust in educators in an inclusive preschool environment, as well as the differences in the level of trust based on the child's developmental status. **Method.** The sample included a total of 433 parents of children attending inclusive preschool institutions. Parents of children with various developmental disabilities made up 37.2% of the total sample. Parental trust in educators was assessed using the Trust Scale. **Results.** The results indicate that parents of children with various developmental disabilities have a lower level of trust in educators compared to parents of children without difficulties, though this difference is not statistically significant. A significantly lower level of trust was recorded among parents of children with multiple developmental disabilities ($p \leq .001$). A more detailed analysis revealed that the level of trust among parents of children with sensory impairments and emotional and behavioral problems was comparable to the trust levels of parents of children without disability, while other groups of parents of children with developmental disabilities showed a high percentage of low trust in the areas of communication with educators and support for their child's development. **Conclusion.** These preliminary results suggest that educators should be adequately trained and sensitized to recognize and respond to the various needs of children with disabilities and their parents, as well as to foster open and constructive communication with parents.

Keywords: trust, parents, educators, inclusion, developmental disabilities

PRIMLJENO: 09.11.2024.

PRIHVAĆENO: 27.02.2025.